N° 75-006-X au catalogue
ISSN 2291-0859

Regards sur la société canadienne

Les différences régionales dans les résultats scolaires des jeunes immigrants

par Feng Hou et Qi Zhang

Date de diffusion : le 18 novembre 2015

Statistique Canada Statistics Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Pour toute demande de renseignements au sujet de ce produit ou sur l'ensemble des données et des services de Statistique Canada, visiter notre site Web à www.statcan.gc.ca.

Vous pouvez également communiquer avec nous par :

Courriel à STATCAN.infostats-infostats.STATCAN@canada.ca

Téléphone entre 8 h 30 et 16 h 30 du lundi au vendredi aux numéros sans frais suivants :

- Service de renseignements statistiques 1-800-263-1136
- Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants 1-800-363-7629
- Télécopieur 1-877-287-4369

Programme des services de dépôt

- Service de renseignements 1-800-635-7943
- Télécopieur 1-800-565-7757

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle que les employés observent. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1-800-263-1136. Les normes de service sont aussi publiées sur le site www.statcan.gc.ca sous « Contactez-nous » > « Normes de service à la clientèle ».

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population du Canada, les entreprises, les administrations et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques exactes et actuelles.

Signes conventionnels dans les tableaux

Les signes conventionnels suivants sont employés dans les publications de Statistique Canada :

.	indisponible pour toute période de référence
..	indisponible pour une période de référence précise
...	n'ayant pas lieu de figurer
0	zéro absolu ou valeur arrondie à zéro
0^s	valeur arrondie à 0 (zéro) là où il y a une distinction importante entre le zéro absolu et la valeur arrondie
^{p}	provisoire
^{r}	révisé
x	confidentiel en vertu des dispositions de la *Loi sur la statistique*
^{E}	à utiliser avec prudence
F	trop peu fiable pour être publié
*	valeur significativement différente de l'estimation pour la catégorie de référence ($p<0,05$)

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'Industrie, 2015

Tous droits réservés. L'utilisation de la présente publication est assujettie aux modalités de l'entente de licence ouverte de Statistique Canada.

Une version HTML **est aussi disponible.**

This publication is also available in English.

Les différences régionales dans les résultats scolaires des jeunes immigrants

par Feng Hou et Qi Zhang

Aperçu de l'étude

Le présent article examine les différences régionales dans les compétences en mathématiques et en lecture des enfants immigrants âgés de 15 ans, à partir des données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Il porte aussi sur les différences régionales dans les taux de diplomation aux niveaux secondaire et universitaire parmi les jeunes immigrants qui sont arrivés au Canada avant l'âge de 15 ans, à partir des données de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM). Tout au long de l'article, des comparaisons sont faites avec les enfants des personnes nées au Canada (Canadiens de troisième génération ou plus).

- Au Canada, le score moyen en mathématiques du PISA des élèves immigrants âgés de 15 ans était semblable au score des élèves de troisième génération ou plus. Le score moyen en lecture du PISA des enfants immigrants était légèrement plus faible que le score des enfants de troisième génération ou plus.
- Dans presque toutes les régions, les élèves immigrants affichaient des scores en lecture du PISA plus faibles que les élèves de troisième génération ou plus. En ce qui a trait aux scores en mathématique du PISA, les élèves immigrants obtenaient de meilleurs résultats que les élèves de troisième génération ou plus dans les provinces de l'Atlantique et en Colombie-Britannique, mais de moins bons résultats au Québec, ainsi qu'au Manitoba et en Saskatchewan.
- Les jeunes immigrants âgés de 20 à 24 ans étaient plus susceptibles d'avoir un diplôme d'études secondaires que leurs homologues de troisième génération ou plus (93 % comparativement à 87 %). Les jeunes immigrants âgés de 25 à 29 ans étaient aussi plus susceptibles d'avoir un diplôme universitaire (40 % comparativement à 26 % des personnes de troisième génération ou plus de ce groupe d'âge).
- Le Manitoba et la Saskatchewan (29 %) ainsi que le Québec (32 %) comptaient les proportions les plus faibles d'immigrants âgés de 25 à 29 ans titulaires d'un diplôme universitaire. Par contre, la Colombie-Britannique (44 %) et l'Ontario (41 %) comptaient les proportions les plus fortes.
- Les différences régionales dans les pays d'origine des immigrants expliquaient en partie pourquoi certaines régions affichaient des taux de diplomation universitaire plus élevés que d'autres.

Introduction

Le Canada est bien connu pour sa capacité à intégrer les enfants d'immigrants dans le système d'éducation et sur le marché du travail. De façon plus particulière, les enfants d'immigrants dépassent généralement les enfants de parents nés au Canada en ce qui a trait au niveau de scolarité. Des études antérieures ont attribué ce succès aux caractéristiques socioéconomiques et culturelles des immigrants du Canada, ainsi qu'à l'efficacité des systèmes d'éducation et des politiques sociales du Canada[1].

Même si les systèmes d'éducation et les politiques sociales sont relativement semblables d'une région à l'autre, le statut socioéconomique et la composition ethnoculturelle des immigrants varient considérablement. Ces différences régionales dans les caractéristiques des immigrants peuvent être associées à des différences régionales dans les résultats au chapitre de la scolarité des enfants immigrants. Des études antérieures ont démontré des variations importantes dans les résultats au chapitre de la scolarité parmi les

enfants d'immigrants de différentes régions d'origine[2]. Il se peut que les groupes d'immigrants de diverses régions d'origine soient attirés par des régions particulières au Canada, en raison de leurs préférences pour certains attributs régionaux, comme le climat, la langue, les collectivités ethniques déjà installées et les créneaux sur le marché du travail. Les rôles diversifiés des gouvernements provinciaux au chapitre de la sélection des immigrants et de leur établissement peuvent aussi entraîner des différences dans la répartition géographique des groupes d'immigrants.

Au Québec, par exemple, un nombre proportionnellement plus élevé d'immigrants sélectionnés par la province proviennent d'Afrique, du Moyen-Orient, des Caraïbes et d'Amérique du Sud ainsi que d'Amérique centrale[3]. Depuis la fin des années 1990, d'autres provinces et territoires ont aussi participé activement à la sélection des immigrants, grâce à des programmes de candidats. Ces programmes permettent aux provinces et aux territoires de désigner et de sélectionner des immigrants pour répondre à leurs besoins au chapitre de la croissance de la population et de l'offre de main-d'œuvre. Jusqu'à maintenant, les candidats provinciaux ont représenté une part importante des immigrants du Manitoba, de la Saskatchewan et des provinces de l'Atlantique[4]. D'une province à l'autre, les candidats varient considérablement en ce qui a trait aux caractéristiques socioéconomiques et aux régions d'origine. Des études antérieures ont démontré que les candidats provinciaux au Manitoba ont des niveaux de scolarité plus faibles que les travailleurs immigrants fédéraux qualifiés et sont beaucoup plus susceptibles de provenir des Philippines, tandis que les candidats provinciaux de la Colombie-Britannique sont de plus susceptibles d'être des professionnels hautement qualifiés provenant de pays occidentaux[5].

Le présent article comporte deux objectifs principaux. Tout d'abord, il examine les écarts régionaux entre les scores en lecture et en mathématiques des immigrants qui sont arrivés au Canada pendant leur enfance (avant l'âge de 15 ans) et ceux des enfants dont les deux parents sont nés au Canada, aussi appelés enfants de troisième génération ou plus. À cette fin, on combine des données des divers cycles du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) mené depuis 2000 (c.-à-d. 2000 et 2009 pour les scores en lecture et 2003 et 2012 pour les scores en mathématiques). Les données pour ces années ont été agrégées, afin d'obtenir des échantillons suffisamment importants d'immigrants pour chaque région. Les enfants de deuxième génération, définis comme les enfants ayant un ou deux parents immigrants, ne sont pas inclus dans cette étude (voir *Sources de données, méthodes et définitions*).

En deuxième lieu, le présent article examine les différences régionales entre diverses mesures du niveau de scolarité parmi les personnes qui ont immigré pendant l'enfance (avant l'âge de 15 ans), sur la base des données de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011. Deux mesures particulières sont examinées : le taux de diplomation secondaire chez les jeunes adultes de 20 à 24 ans, et le taux de diplomation universitaire chez ceux âgés de 25 à 29 ans. Dans les deux cas, le présent article examine en outre si les différences dans les résultats au chapitre de la scolarité des immigrants des différentes régions du Canada sont associées à des différences dans leurs caractéristiques socioéconomiques et ethnoculturelles.

Les scores du PISA en lecture et en mathématiques varient entre les régions

Les compétences scolaires que les jeunes développent à l'école secondaire sont considérées comme étant à la base du développement futur de leur capital humain et de leur pleine participation à la société[6]. Dans un contexte mondial, les élèves canadiens obtiennent des résultats relativement bons en lecture et en mathématiques. Plusieurs évaluations récentes à partir du PISA ont placé le Canada parmi les premiers pays participants en ce qui a trait au niveau de rendement des élèves et à l'équité à l'égard des possibilités d'apprentissage. Le Canada, comme l'Australie, s'est démarqué parmi les principaux pays de l'OCDE en ce qui a trait à la proportion d'élèves immigrants dans la population et au rendement en lecture et en mathématiques à l'école secondaire. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves immigrants tiraient de l'arrière par rapport aux élèves de troisième génération ou plus en ce qui a trait aux aptitudes scolaires, mais au Canada et en Australie, cet écart était relativement faible[7].

Au niveau national, les élèves immigrants au Canada affichaient des scores semblables en mathématiques et des scores légèrement plus faibles en lecture que les élèves de troisième génération ou plus.

Les niveaux plus faibles en lecture rendent probablement compte du fait que la langue maternelle de nombreux élèves immigrants n'est ni l'anglais ni le français[8].

Les écarts entre les scores obtenus par les élèves immigrants et les élèves de troisième génération ou plus, toutefois, n'étaient pas les mêmes d'une région à l'autre au Canada. Les élèves immigrants en Colombie-Britannique et dans les provinces de l'Atlantique, par exemple, affichaient des scores significativement plus élevés en mathématiques que les élèves de troisième génération ou plus (tableau 1), tandis que les élèves immigrants avaient des scores plus faibles en mathématiques et en lecture que les élèves de troisième génération ou plus au Québec, ainsi qu'au Manitoba et en Saskatchewan (ces deux dernières provinces ont été combinées en raison de leurs petites tailles d'échantillon).

Par ailleurs, les écarts interrégionaux entre les scores en mathématiques et en lecture étaient plus importants parmi les élèves immigrants que parmi les élèves de troisième génération ou plus. Chez ces derniers, les scores en mathématiques allaient de 545 (au Québec) à 505 (dans les provinces de l'Atlantique), une différence de 40 points. Chez les élèves immigrants, les différences allaient de 554 (en Colombie-Britannique) à 494 (au Manitoba et en Saskatchewan), une différence de 60 points.

Les écarts régionaux entre les scores en mathématiques et en lecture des élèves du secondaire peuvent découler en partie des variations entre les provinces au chapitre des programmes scolaires, de la proportion d'écoles publiques, religieuses et privées, de la formation des enseignants et des ressources des écoles[9].

Tableau 1
Scores moyens en mathématiques et en lecture selon le statut d'immigrant et la province ou région

	Enfants immigrants		Enfants de troisième génération ou plus (réf.)	
	moyenne	écart type	moyenne	écart type
Scores en mathématiques, données de 2003 et 2012 combinées				
Canada	530	3,5	529	1,3
Atlantique	531***	7,3	505	1,5
Québec	508***	6,3	545	2,7
Ontario	532	5,9	526	3,2
Manitoba et Saskatchewan	494***	4,8	514	1,5
Alberta	527	7,0	536	2,9
Colombie-Britannique	554***	4,4	526	2,9
Scores en lecture, données de 2000 et 2009 combinées				
Canada	517***	3,2	532	1,1
Atlantique	508	10,5	508	1,2
Québec	485***	8,2	536	2,0
Ontario	523*	4,4	536	2,5
Manitoba et Saskatchewan	477**	14,0	522	2,2
Alberta	527	12,2	540	3,1
Colombie-Britannique	523*	4,4	534	2,8

* valeur significativement différente de la catégorie de référence (réf.) à p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Sources : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2000, 2003, 2009 et 2012.

Parmi les immigrants, toutefois, les différences interrégionales liées aux caractéristiques individuelles et familiales peuvent aussi jouer un rôle important. Le potentiel explicatif de ces facteurs pour ce qui est des écarts régionaux entre les scores moyens aux tests des élèves immigrants et des élèves de troisième génération ou plus est examiné dans la section qui suit.

Explication des écarts entre les scores des élèves immigrants et des élèves de troisième génération ou plus

Parmi tous les facteurs qui peuvent être associés au développement des compétences des élèves du secondaire, le niveau de scolarité des parents et les aspirations des élèves jouent un rôle particulièrement important[10]. Dans toutes les régions au Canada, les parents des élèves immigrants étaient plus scolarisés que les parents des élèves de troisième génération ou plus. Toutefois, les parents immigrants du Manitoba et de la Saskatchewan, ainsi que du Québec, étaient moins susceptibles d'avoir un diplôme postsecondaire que les parents immigrants des autres régions (tableau 2).

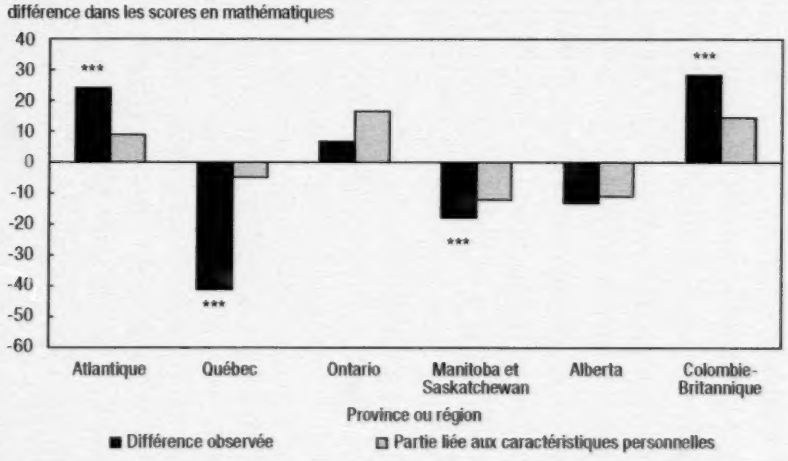
Par ailleurs, dans toutes les régions, une proportion plus élevée d'élèves immigrants que d'élèves de troisième génération ou plus aspiraient à terminer l'université, mais encore une fois, ces proportions variaient selon la région. En Colombie-Britannique, en Ontario, en Alberta et dans les provinces de l'Atlantique, plus de 80 % des élèves immigrants s'attendaient à obtenir un diplôme universitaire, alors que c'était le cas pour 73 % et 71 % des élèves immigrants du Québec, ainsi que du Manitoba et de la Saskatchewan, respectivement.

Tableau 2
Niveau de scolarité des parents et aspirations des élèves selon le statut d'immigrant et la province ou région, 2003 et 2012

	Enfants immigrants		Enfants de troisième génération ou plus (réf.)	
	pourcentage	écart type	pourcentage	écart type
Deux parents ayant fait des études postsecondaires				
Canada	58,3***	2,4	35,6	1,6
Atlantique	62,2***	1,0	30,3	0,8
Québec	50,4***	2,3	34,2	2,2
Ontario	60,2***	3,4	43,6	2,8
Manitoba et Saskatchewan	48,7***	1,3	27,6	1,0
Alberta	55,0***	2,1	36,6	1,9
Colombie-Britannique	62,2***	2,1	30,2	1,9
Élèves s'attendant à terminer l'université				
Canada	81,4***	1,9	59,6	1,6
Atlantique	81,8***	0,8	64,2	0,8
Québec	73,4***	2,1	55,4	2,3
Ontario	82,9***	2,6	59,5	2,8
Manitoba et Saskatchewan	71,0***	1,2	63,6	1,1
Alberta	81,8***	1,7	63,0	1,9
Colombie-Britannique	84,8***	1,5	58,8	2,1

*** valeur significativement différente de la catégorie de référence (réf.) à p<0,001
Sources : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2003 et 2012.

Graphique 1
Différence entre les enfants immigrants et les enfants de troisième génération et plus dans les scores en mathématiques, 2003 et 2012



*** différence entre les enfants immigrants et les enfants de troisième génération ou plus significative à p<0,001
Sources : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2003 et 2012.

Pour évaluer les facteurs qui contribuent aux écarts entre les scores du PISA des élèves immigrants et des élèves de troisième génération ou plus, un modèle de régression linéaire a été utilisé. Les scores en mathématiques et en lecture étaient les variables dépendantes, tandis que les variables explicatives du modèle comprenaient le niveau de scolarité des parents, les aspirations en matière de scolarité des élèves, le sexe, la langue parlée à la maison[11], la structure familiale, le statut professionnel des parents, le nombre de livres à la maison, le type d'école et l'année. Ces différences étaient à l'origine, à divers degrés, des écarts dans les scores du PISA observés entre les élèves immigrants et les élèves de troisième génération ou plus dans différentes régions[12].

Ces facteurs étaient à l'origine de l'ensemble des écarts entre les scores en mathématiques des élèves immigrants et des élèves de troisième génération ou plus en Ontario, et comptaient pour environ la moitié de l'écart observé en Colombie-Britannique. Les différences dans les aspirations en matière de scolarité des élèves et, dans une moindre mesure, dans le niveau de scolarité et les professions des parents, étaient les principales raisons à l'origine de l'avantage des élèves immigrants en Colombie-Britannique et en Ontario (graphique 1).

Parmi les provinces ou les régions où les élèves immigrants tiraient de l'arrière par rapport aux élèves de troisième génération ou plus en ce qui a trait aux scores en mathématiques, le fait de ne parler ni anglais ni français à la maison était un facteur commun contribuant aux résultats plus faibles des élèves immigrants. Cela était le cas en Alberta, ainsi qu'au Manitoba et en Saskatchewan, où la majorité de

l'écart pouvait être expliqué par les variables liées aux caractéristiques personnelles. Au Québec, toutefois, seulement le dixième environ de l'écart de 40 points entre les élèves immigrants et les élèves de troisième génération ou plus était attribuable aux caractéristiques personnelles.

En ce qui a trait aux scores en lecture du PISA, les caractéristiques socioéconomiques représentaient environ le tiers de l'écart de 50 points entre les élèves immigrants et les élèves de troisième génération ou plus au Québec, la moitié de l'écart de 13 points en Ontario, les deux tiers de l'écart de 45 points au Manitoba et en Saskatchewan, et l'ensemble de l'écart en Alberta (13 points) et en Colombie-Britannique (11 points). Dans toutes les régions, le principal facteur associé à la partie expliquée était la langue parlée à la maison (graphique 2).

Pourquoi les élèves obtiennent-ils de meilleurs scores du PISA dans certaines régions que dans d'autres?

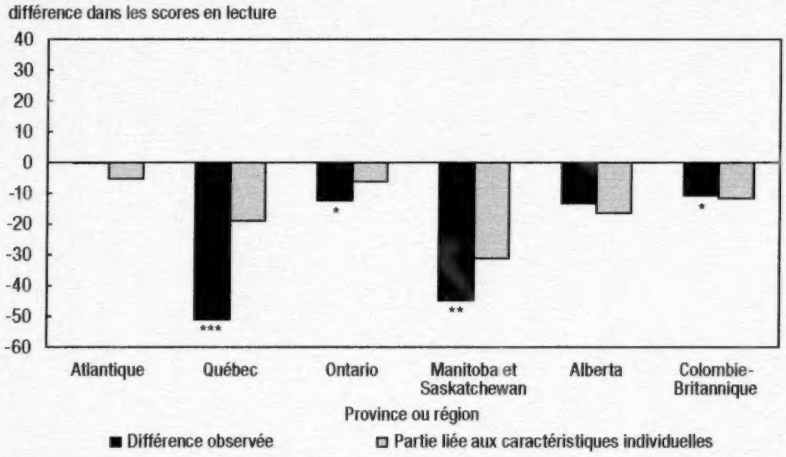
Dans la section précédente, on a documenté certains des facteurs contribuant aux écarts dans les scores du PISA observés entre les élèves immigrants et les élèves de troisième génération ou plus dans les régions. L'article met maintenant l'accent sur les écarts dans les scores du PISA observés chez les élèves immigrants dans les différentes régions. Comme il est indiqué précédemment, les élèves immigrants du Québec ainsi que du Manitoba et de la Saskatchewan affichaient des scores plus faibles en mathématiques et en lecture que les élèves immigrants des autres provinces. Il se peut encore une fois que ces écarts soient liés à des caractéristiques socioéconomiques et ethnoculturelles des élèves immigrants des différentes provinces[13].

Ces caractéristiques étaient à l'origine d'environ le tiers des scores plus faibles en mathématiques obtenus par les élèves immigrants au Québec, ainsi qu'au Manitoba et en Saskatchewan, par rapport à leurs homologues ontariens (tableau 3), les aspirations plus faibles en matière de scolarité et le statut professionnel des parents représentant les facteurs les plus importants. De même, environ le tiers des scores plus élevés en mathématiques obtenus par les élèves immigrants de la Colombie-Britannique (par rapport à leurs homologues de l'Ontario) était attribuable aux caractéristiques personnelles, et plus particulièrement aux aspirations en matière de scolarité, ainsi qu'à la profession et au niveau de scolarité des parents.

Les écarts dans les scores en lecture étaient aussi expliqués en partie par des facteurs personnels. Environ le tiers de l'écart global entre les immigrants de l'Ontario et du Québec, par exemple, était lié à des caractéristiques comme le nombre de livres à la maison, la langue parlée à la maison, les aspirations en matière de scolarité et la profession des parents. Les différences en matière de caractéristiques personnelles représentaient aussi environ le tiers de l'écart entre l'Ontario et le Manitoba/la Saskatchewan, les variables de la profession des parents et des aspirations en matière de scolarité étant les principaux facteurs déterminants.

Il convient de souligner que les données du PISA utilisées dans la présente étude ne fournissent pas de renseignements à propos la région

Graphique 2
Différence entre les enfants immigrants et les enfants de troisième génération et plus dans les scores en lecture, 2000 et 2009



* différence entre les enfants immigrants et les enfants de troisième génération ou plus significative à p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001
Sources : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2000 et 2009.

d'origine des élèves immigrants. Des études antérieures montrent que le niveau de scolarité des enfants immigrants varie considérablement selon la région d'origine, même après correction pour tenir compte du statut socioéconomique de la famille et des aspirations en matière de scolarité des élèves. La variation selon la région d'origine rend probablement compte de la possibilité que divers groupes d'immigrants valorisent l'éducation différemment et investissent des niveaux variés d'efforts dans la scolarité de leurs enfants[14]. Les enfants des immigrants de l'Asie de l'Est (p. ex., la Chine) et de l'Asie du Sud (p. ex., l'Inde), en particulier, ont tendance à avoir un niveau de scolarité plus élevé que ceux de l'Asie du Sud-Est (p. ex., Philippines), des Caraïbes, de l'Amérique centrale et de l'Amérique du Sud, ainsi que de l'Europe du Sud[15].

Les effets possibles des régions d'origine sur les écarts régionaux dans les résultats au chapitre de la scolarité chez les immigrants ayant immigré pendant l'enfance peuvent être examinés à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011, qui a recueilli des renseignements détaillés concernant les pays d'origine et les niveaux de scolarité des immigrants.

Différences régionales dans les taux de diplomation secondaire et universitaire

L'ENM ne recueille pas de données sur les scores en mathématiques et en lecture. Elle recueille toutefois de l'information concernant le niveau le plus élevé de scolarité, ce qui permet le calcul des taux de diplomation secondaire et universitaire. Dans la présente section, on fait encore une fois des comparaisons entre les Canadiens de troisième génération ou plus et les personnes qui ont immigré avant l'âge de 15 ans. Le taux de diplomation au niveau secondaire est défini comme l'obtention d'un diplôme secondaire chez les 20 à 24 ans, tandis que le taux de diplomation universitaire est défini comme l'obtention d'au moins un diplôme universitaire chez les 25 à 29 ans.

Dans toutes les provinces et régions, ainsi qu'au Canada dans l'ensemble, les immigrants avaient des taux de diplomation secondaire et universitaire plus élevés que les Canadiens de troisième génération ou plus. Cela était aussi le cas au Québec, ainsi qu'au Manitoba et en Saskatchewan, même si les élèves immigrants du secondaire avaient des scores plus faibles en mathématiques et en lecture que les élèves de troisième génération ou plus de ces provinces.

Il convient de souligner que certains des répondants de 20 à 24 ans de l'ENM de 2011 appartenaient à la même cohorte de naissance que ceux du PISA de 2003, année où les scores en mathématiques ont été évalués pour les jeunes âgés de 15 ans. De même, certains des répondants de 25 à 29 ans en 2011 appartenaient à la même cohorte de naissance que ceux évalués à l'âge de 15 ans dans le cadre du PISA de 2000. Cela laisse supposer que ces cohortes d'immigrants peuvent avoir surmonté un désavantage possible au chapitre des compétences en lecture à l'école secondaire, et sont devenus plus susceptibles de terminer des études secondaires et d'obtenir un diplôme universitaire que leurs homologues de troisième génération ou plus.

Même si les immigrants avaient des taux de diplomation plus élevés que leurs homologues nés au Canada dans toutes les régions, on a noté des variations régionales significatives à cet égard. Les jeunes immigrants de la Colombie-Britannique avaient les taux de diplomation secondaire et universitaire les plus élevés, tandis que les jeunes immigrants du

Tableau 3
Différence selon la province ou région par rapport à l'Ontario dans les scores moyens en mathématiques et en lecture parmi les enfants immigrants, observée et ajustée pour tenir compte des caractérisiques personnelles

	Mathématiques, données de 2003 et 2012 combinées		Lecture, données de 2000 et 2009 combinées	
	différence observée	différence ajustée	différence observée	différence ajustée
Province ou région				
Atlantique	-0,8	-9,2	-14,7	-24,6*
Québec	-23,9**	-15,1	-37,4***	-23,7**
Ontario (réf.)	...	...	...	...
Manitoba et Saskatchewan	-38,0***	-22,2**	-45,6**	-29,6***
Alberta	-5,4	-4,9	3,8	7,4
Colombie-Britannique	22,0**	15,9**	0,1	-7,0

... n'ayant pas lieu de figurer

* valeur significativement différente de la catégorie de référence (réf.) à p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Note : La différence ajustée est obtenue à partir d'un modèle de régression par les moindres carrés ordinaires ayant comme variable dépendante les scores en mathématiques ou en lecture. Les variables explicatives comprennent le sexe, la langue parlée à la maison, la structure familiale, la scolarité des parents, la profession des parents, le nombre de livres à la maison, le type d'école et les aspirations de l'élève en matière de scolarité.

Sources : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2000, 2003, 2009 et 2012.

Québec, ainsi que du Manitoba et de la Saskatchewan, avaient les taux les plus faibles. Plus précisément, 44 % des jeunes immigrants âgés de 25 à 29 ans en Colombie-Britannique étaient titulaires d'un diplôme universitaire, comparativement à 29 % au Manitoba et en Saskatchewan et à 32 % au Québec (tableau 4). Les taux plus faibles de diplomation universitaire observés chez les immigrants du Québec, ainsi que du Manitoba et de la Saskatchewan, rappellent les écarts régionaux dans les scores en mathématiques et en lecture du PISA décrits ci-dessus.

Comme c'était le cas pour les scores en mathématiques et en lecture, certains de ces écarts régionaux peuvent être attribuables aux caractéristiques personnelles. Parmi ces caractéristiques figure la région d'origine des immigrants, qui peut être prise en compte avec les données de l'ENM (contrairement au PISA, qui ne recueille pas ces renseignements à tous les cycles). L'ENM, par contre, ne recueille pas de données sur les aspirations des élèves ou le niveau de scolarité des parents.

En 2011, l'Asie de l'Est et l'Asie du Sud étaient les deux principales régions d'origine des immigrants au Canada, alors que ces deux régions regroupaient 31 % des immigrants de 20 à 29 ans (tableau 5). Ces régions d'origine étaient suivies par l'Asie du Sud-Est et l'Asie de l'Ouest/le Moyen-Orient, lesquelles comptaient pour 22 %. Ensemble, les quatre régions d'Asie représentaient plus de la moitié (53 %) de tous les immigrants de 20 à 29 ans.

Même si l'Ontario s'apparentait à la moyenne nationale quant à la composition des régions d'origine

Tableau 4
Taux de diplomation secondaire et universitaire, selon le statut d'immigrant et la province ou région, 2011

	Personnes de troisième génération et plus	Immigrants	
		Taux observé	Taux ajusté
	pourcentage		
Taux de diplomation secondaire chez les 20 à 24 ans			
Canada	86,6	93,1	...
Atlantique	88,5	94,9	95,8
Québec	84,2	88,6	89,6
Ontario	89,5	93,9	93,9
Manitoba et Saskatchewan	81,7	89,0	90,8
Alberta	83,7	89,6	90,0
Colombie-Britannique	88,6	96,2	94,9
Taux de diplomation universitaire chez les 25 à 29 ans			
Canada	25,7	39,9	...
Atlantique	26,1	37,8	36,1
Québec	24,8	32,0	35,1
Ontario	28,1	40,9	41,8
Manitoba et Saskatchewan	22,0	29,3	35,3
Alberta	21,4	34,9	35,4
Colombie-Britannique	20,9	43,5	37,2

... n'ayant pas lieu de figurer

Note : Les personnes qui ont changé de province de résidence au cours des cinq années précédant l'enquête ont été exclues du calcul du taux de diplomation secondaire et universitaire. Le taux ajusté est obtenu à partir d'un modèle de régression probit ayant comme variable dépendante l'obtention d'un diplôme secondaire ou universitaire. Les variables explicatives comprennent le sexe, l'âge, l'utilisation d'une langue officielle à la maison et les régions d'origine des immigrants.

Source : Statistique Canada, Enquête nationale auprès des ménages, 2011.

Tableau 5
Composition des régions d'origine des jeunes de première génération de 20 à 29 ans, selon la province ou la région, 2011

	Canada	Atlantique	Québec	Ontario	Manitoba et Saskatchewan	Alberta	Colombie-Britannique
	pourcentage						
Région d'origine	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**	**100,0**
Amérique du Nord	3,7	23,2	3,5	3,0	5,7	5,4	4,0
Caraïbes	5,3	2,5	11,3	6,0	1,8	1,6	0,5
Amérique centrale et Amérique du Sud	8,6	4,4	12,4	8,2	19,3	10,2	4,8
Europe du Nord	3,3	8,0	0,8	3,0	7,2	5,5	4,2
Europe de l'Ouest	3,0	12,0	6,9	1,8	6,3	5,0	2,3
Europe du Sud	5,4	3,6	4,6	6,4	5,4	4,8	2,9
Europe de l'Est	10,0	7,4	10,4	11,3	9,9	9,3	6,0
Afrique	7,4	8,0	13,9	6,9	7,3	8,2	3,5
Asie du Sud	12,7	4,9	6,3	16,6	5,2	9,2	8,2
Asie du Sud-Est	10,4	3,6	6,8	9,0	21,6	15,0	14,0
Asie de l'Est	18,5	6,5	7,4	15,4	5,6	15,2	41,0
Asie de l'Ouest	11,2	15,3	15,6	12,0	4,2	9,3	6,9
Océanie et autre	0,6	0,6	0,1	0,3	0,8	1,4	1,7

Source: Statistique Canada, Enquête nationale auprès des ménages, 2011.

de ses immigrants, il comptait une proportion plus forte de jeunes immigrants d'Asie du Sud et une proportion plus faible d'immigrants d'Asie de l'Est. En Colombie-Britannique, les Asiatiques de l'Est représentaient 41 % des immigrants de 20 à 29 ans, soit plus du double de la moyenne nationale. Au Québec, les quatre principales régions d'origine étaient l'Afrique, l'Asie de l'Ouest/le Moyen-Orient, l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud, ainsi que les Caraïbes, qui représentaient ensemble 53 % des immigrants de 20 à 29 ans. Au Manitoba et en Saskatchewan, les Asiatiques du Sud-Est représentaient 22 % des immigrants de ce groupe d'âge, soit plus du double de la moyenne nationale; les immigrants d'Amérique centrale et d'Amérique du Sud comptaient pour 19 % (plus de deux fois la moyenne nationale).

Ces différences dans les régions d'origine étaient significativement liées avec les écarts régionaux dans les taux de diplomation secondaire et universitaire. Comme le montre la troisième colonne du tableau 4, lorsque les différences régionales dans les régions d'origine des immigrants, l'âge, le sexe et l'utilisation d'une langue officielle à la maison sont prises en compte, les écarts régionaux dans les niveaux de scolarité diminuent, particulièrement dans le cas de la diplomation universitaire.

La prise en compte des différences dans la composition des régions d'origine, l'âge, le sexe et l'utilisation d'une langue officielle entraînait une réduction de la différence globale des taux de diplomation universitaire entre la province affichant le taux le plus élevé et la province affichant le taux le plus faible, soit de 15 points de pourcentage (de 44 % en Colombie-Britannique à 29 % au Manitoba et en Saskatchewan) à 7 points de pourcentage. Les différences dans les régions d'origine des immigrants jouaient le rôle le plus important à cet égard.

Étant donné que l'ENM ne comprend pas de mesures directes du statut socioéconomique des parents et des aspirations des élèves, toutefois, il n'est pas clair dans quelle mesure l'effet de la composition de la région d'origine rend compte des différences dans le statut socioéconomique de la famille et dans les motivations individuelles.

Conclusion

Au Canada, les élèves immigrants (qui sont arrivés avant l'âge de 15 ans) ont tendance à avoir des compétences semblables en mathématiques et des compétences plus faibles en lecture que les élèves de troisième génération ou plus au secondaire. Les immigrants, toutefois, ont des taux plus élevés de diplomation secondaire et universitaire que leurs homologues de troisième génération ou plus.

Les résultats au chapitre de la scolarité des immigrants étaient caractérisés par des écarts régionaux importants. Par exemple, les élèves immigrants du Québec, ainsi que du Manitoba et de la Saskatchewan, tiraient de l'arrière par rapport à leurs homologues des autres provinces en ce qui a trait à leurs scores du PISA en mathématiques et en lecture au secondaire, à leurs taux de diplomation secondaire de 20 à 24 ans, et à leurs taux de diplomation universitaire de 25 à 29 ans. Certains de ces écarts étaient liés à des différences sur le plan des caractéristiques individuelles des immigrants; à noter, toutefois, que les différences dans les pays d'origine ne peuvent pas être prises en compte dans les cas des données du PISA. Les différences dans les pays d'origine jouent un rôle; elles ont contribué à expliquer une part importante des écarts régionaux dans les taux de diplomation universitaire des jeunes immigrants (selon les données de l'ENM).

Les différences régionales dans les pays d'origine des immigrants peuvent être le résultat de plusieurs facteurs, y compris les préférences à l'égard d'attributs régionaux différents, les programmes de sélection des immigrants, qui font en sorte que les immigrants se retrouvent dans des régions particulières du pays, et les flux de migration interprovinciale parmi les immigrants[16]. Selon des recherches antérieures, la sélection des immigrants et les politiques d'établissements sont plus susceptibles d'avoir des répercussions sur la destination des immigrants que la mobilité interprovinciale subséquente[17]. Les différences dans les pays d'origine, ainsi que l'effet de certaines caractéristiques individuelles, comme les aspirations en matière de scolarité et le niveau de scolarité des parents, contribueront probablement à influencer les variations régionales des résultats au chapitre de la scolarité des jeunes immigrants à l'avenir.

***Feng Hou** est chercheur principal à la Division de l'analyse sociale et de la modélisation et **Qi Zhang** est économiste à la Division des prix à la production de Statistique Canada.*

Sources de données, méthodes et définitions

Sources de données

Dans le cadre de son enquête triennale auprès des élèves âgés de 15 ans partout dans le monde, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), évalue dans quelle mesure les élèves qui approchent de la fin de leur cycle de scolarité obligatoire ont acquis des connaissances et des compétences clés qui sont essentielles pour participer pleinement à la société moderne. L'évaluation englobe la lecture, les mathématiques, les sciences et la résolution de problèmes et met l'accent sur l'un de ces trois domaines dans le cadre d'une enquête donnée.

Les enquêtes du PISA de 2003 et 2012 ont mis l'accent sur les mathématiques, alors que la lecture, les sciences et la résolution de problèmes représentaient des domaines secondaires d'évaluation. Le PISA mesure les compétences en mathématiques du point de vue de « l'aptitude d'un individu à formuler, employer et interpréter des mathématiques dans différents contextes ». Cela comprend la capacité des individus « de se livrer à un raisonnement mathématique et d'utiliser des concepts, procédures, faits et outils mathématiques pour décrire, expliquer et prévoir des phénomènes »[1]. Les élèves sont évalués pour quatre grands aspects liés aux nombres, à l'algèbre et à la géométrie : espace et formes, variations et relations; et incertitude et données. Les scores en mathématiques du PISA sont uniformisés, avec une moyenne de 500 points et un écart type de 100 pour l'échantillon total de tous les pays de l'OCDE participants en 2003. Dans le PISA de 2012, la moyenne était de 494 pour tous les pays de l'OCDE et de 521 pour le Canada. Dans les données regroupées du PISA de 2003 et 2012, on comptait 3 100 élèves immigrants qui sont arrivés pendant l'enfance (avant l'âge de 15 ans) et 35 260 élèves de troisième génération ou plus. Au niveau régional, la taille de l'échantillon d'immigrants qui sont arrivés avant l'âge de 15 ans allait de 250 dans les provinces de l'Atlantique à 860 en Ontario.

Les enquêtes du PISA de 2000 et de 2009 ont mis l'accent sur les compétences en lecture. Le PISA définit les compétences en lecture comme la capacité d'un individu à comprendre et à utiliser des textes écrits, mais aussi à réfléchir à leur propos. De façon plus particulière, ces compétences sont mesurées dans trois domaines principaux : 1) la capacité de lire divers types de textes, y compris différents types de textes suivis, de formulaires, de graphiques et de diagrammes; 2) la capacité de récupérer un texte, de le comprendre, de l'interpréter et d'y réfléchir; et 3) la capacité de pouvoir relier le texte à son utilisation prévue (p. ex., les documents pour usage privé, pour usage public, pour usage lié au travail ou à des fins d'enseignement). Dans les données regroupées du PISA de 2000 et 2009, on comptait 3 210 élèves ayant immigré pendant l'enfance et 39 030 élèves de troisième génération ou plus. Au niveau régional, la taille de l'échantillon des immigrants qui sont arrivés avant l'âge de 15 ans allait de 170 dans les provinces de l'Atlantique à 940 en Ontario.

L'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 a été utilisée pour comparer les taux de diplomation secondaire et universitaire des jeunes immigrants qui ont immigré pendant l'enfance (avant l'âge de 15 ans) et ceux des Canadiens de troisième génération ou plus[2]. La taille de l'échantillon était de 39 300 pour les immigrants de 20 à 24 ans, de 32 700 pour les immigrants de 25 à 29 ans, de 276 500 pour les répondants de troisième génération ou plus de 20 à 24 ans, et de 263 100 pour les répondants de troisième génération ou plus de 25 à 29 ans. Les régions d'origine des immigrants sont classées en 14 groupes : Amérique du Nord, Caraïbes, Amérique centrale et Amérique du Sud, Europe du Nord, Europe de l'Ouest, Europe du Sud, Europe de l'Est, Afrique, Asie du Sud, Asie du Sud-Est, Asie de l'Est, Asie de l'Ouest, Océanie et autres.

D'autres analyses ont été menées pour les élèves nés au Canada dont les deux parents étaient immigrants (deuxième génération) ou dont un parent était immigrant et l'autre né au Canada (aussi appelé « génération 2.5 »), mais les différences entre les immigrants de deuxième génération ou de génération 2.5 et les élèves de troisième génération ou plus en matière de résultats scolaires variaient peu d'une région à l'autre. Les lecteurs doivent toutefois se rappeler que les parents immigrants des élèves de deuxième génération ou de génération 2.5 sont arrivés pour la plupart avant les années 1990 et ne proviennent pas des mêmes pays d'origine que les parents des immigrants qui sont arrivés avant l'âge de 15 ans.

1. Voir OCDE (2014), p. 27.
2. Voir Statistique Canada (2013).

Notes

1. Voir Picot et Hou (2013); Reitz et coll. (2011).
2. Voir Abada et coll. (2009); Finnie (2012).
3. Voir Blad et Couton (2009); Nadeau et Seckin (2010).
4. Voir Pandey et Townsend (2013).
5. Voir Pandey et Townsend (2013); Zhang (2012).
6. Voir Brochu et coll. (2013).
7. Voir OCDE (2013).
8. Voir Worswick (2004).
9. Voir Carlson (2014).
10. Voir Foley et coll. (2014); Picot et Hou (2013).
11. Le modèle comprend cinq niveaux de scolarité des parents : deux parents avec études supérieures; seulement un parent avec études supérieures; deux parents avec études secondaires de deuxième cycle (école secondaire); seulement un parent avec études secondaires de deuxième cycle; deux parents avec un niveau de scolarité plus faible que des études secondaires de deuxième cycle. Les aspirations scolaires des élèves sont codées 1 si l'élève s'attend à terminer l'université et 0 autrement. La structure familiale comporte trois catégories : familles biparentales; familles monoparentales et autres types de familles. La langue parlée à la maison est codée 1 si l'élève parle la même langue à la maison que pour le test de lecture ou de mathématiques du PISA (français au Québec et anglais dans les autres régions) et à 0 autrement. La profession des parents est déterminée au moyen de l'International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI). Dans le PISA, l'ISEI est fondé sur le statut professionnel le plus élevé de la mère ou du père.
12. Par définition, les facteurs propres aux immigrants (p. ex., l'âge au moment de l'immigration) ne devraient pas être inclus dans le modèle qui compare les élèves immigrants et les élèves de troisième génération ou plus.
13. L'âge au moment de l'immigration n'a pas été recueilli dans le PISA de 2000, mais était inclus dans les versions subséquentes de l'enquête. Dans un autre modèle fondé sur les données regroupées de 2003 et 2012, l'âge au moment de l'immigration a été inclus, mais a peu contribué aux écarts régionaux dans les scores en mathématiques, parce que cette variable diffère peu d'une région à l'autre. Pour que les modèles soient uniformes entre la lecture (fondés sur les données regroupées de 2000 et 2009) et les mathématiques, l'âge au moment de l'immigration n'a pas été inclus dans le modèle final.
14. Voir Picot et Hou (2013); Finnie (2012).
15. Voir Abada et coll. (2009); Picot et Hou (2013).
16. Voir Bonikowska et coll. (2015).
17. Voir Hou (2007); Pandey et Townsend (2013).

Documents consultés

ABADA, Teresa, Feng HOU et Bali RAM. 2009. « Ethnic differences in educational attainment among the children of Canadian immigrants », *Canadian Journal of Sociology*, vol. 34, n° 1, p. 1 à 28.

BLAD, Cory et Philippe COUTON. 2009. « The rise of an intercultural nation: Immigration, diversity and nationhood in Quebec », *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 35, n° 4, p. 645 à 667.

BONIKOWSKA, Aneta, Feng HOU et Garnett PICOT. 2015. *Changements dans la répartition régionale des nouveaux immigrants au Canada*. Direction des études analytiques : documents de recherche, n° 366, produit n° 11F0019M au catalogue de Statistique Canada, Ottawa.

BROCHU, Pierre, Marie-Anne DEUSSING, Koffi HOUME et Maria CHUY. 2013. *Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study. The Performance of Canada's Youth in Mathematics, Reading and Science. 2012 First Results for Canadians Aged 15*, Toronto, Council of Ministers of Education, Canada.

CARLSON, Kathryn Blaze. 2014. « Math wars: The division over how to improve test scores », *The Global and Mail*, 10 janvier.

FINNIE, Ross. 2012. « Access to post-secondary education: The importance of culture », *Children and Youth Services Review*, vol. 34, n° 6, juin, p. 1161 à 1170.

FOLEY, Kelly, Giovanni GALLIPOLI et David A. GREEN. 2014. « Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision », *Journal of Human Resources*, vol. 49, n° 4, automne, p. 906 à 944.

NADEAU, Serge et Aylin SECKIN. 2010. « The immigrant wage gap in Canada: Quebec and the rest of Canada », *Canadian Public Policy*, vol. 36, n° 3, septembre, p. 265 à 285.

OCDE. 2014. *Résultats du PISA 2012 : Savoirs et savoir-faire des élèves : performance des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences* (volume I, édition révisée en février 2014), PISA. Paris, Éditions OCDE.

OCDE. 2013. Résultats du PISA 2012 : L'équité au service de l'excellence Offrir à chaque élève la possibilité de réussir (volume II), PISA, Paris, Éditions OCDE.

PANDEY, Manish et James TOWNSEND. 2013. « Provincial nominee programs: An evaluation of the earnings and settlement rates of nominees », *Canadian Public Policy/Analyse de politiques*. vol. 39, n° 4, décembre, p. 603 à 618.

PICOT, Garnett et Feng HOU. 2013. « Why immigrant background matters for university participation: A comparison of Switzerland and Canada », *International Migration Review*, vol. 47, n° 3, septembre, p. 612 à 642.

REITZ, Jeffrey G., Heather ZHANG et Naoko HAWKINS. 2011. « Comparisons of the success of racial minority immigrant offspring in the United States, Canada and Australia », *Social Science Research*. vol. 40, n° 4, juilllet, p. 1051 à 1066.

STATISTIQUE CANADA. 2013. Guide de l'utilisateur de l'Enquête nationale auprès des ménages, Enquête nationale sur les ménages, 2011, n° 99-001-X au catalogue de Statistique Canada, Ottawa.

WORSWICK, Christopher. 2004. « Adaptation and inequality: Children of immigrants in Canadian schools », *Canadian Journal of Economics*, vol. 37, n° 1, février, p. 53 à 77.

ZHANG, Haimin. 2012. *Centralized vs. Decentralized Immigrant Selection: An Assessment of the BC Experience*, Centre of Excellence for Research on Immigration and Diversity Working Paper Series n° 12-04, Vancouver, Metropolis British Columbia.